Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8370035
Centre d'intérêt: 520

Collège de Matane (Québec) Comité ad hoc pour la réalisation d'une expérience pédagogique.

Deuxième rapport pour la réalisation d'une expérience pédagogique / présenté à la Direction pédagogique du C.E.G.E.P. de Matane. -- [Matane : Collège de Matane, Comité ad hoc pour la réalisation d'une expérience pédagogique], 1970.
44 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 378.17'09714/M425d Cote LC: LB/1027

Descripteur(s): *Expérimentation pédagogique *Enseignement expérimental *Groupe expérimental *Groupe scolaire *Enseignement de groupe *Enseignement non directif *Autonomie *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Rogers, Carl

Le document constitue le second d'une série de deux rapports préliminaires à la réalisation d'un projet de classe expérimentale au cégep de Matane. Le projet consiste en la mise en application d'une pédagogie de groupe axée sur le développement autonome de l'élève, approche reposant sur la conception rogérienne de la non-directivité. Le projet doit être mis en oeuvre, à l'automne 1970, auprès d'une soixantaine d'étudiants en sciences humaines répartis en quatre groupes selon leur orientation. Suite à une session d'étude tenue par les enseignants impliqués dans la réalisation de cette expérience, le document vise à approfondir et à concrétiser les données de base du projet: définition des objectifs et détermination des moyens (personnes, interactions, procédures, contenus, pressions institutionnelles).

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01
Notice(s) connexe(s): 8370034
Auteur de l'analyse:

E D U C - 8370035

E D U Q 8370035

DEUXIEME RAPPORT

pour la réalisation

D'UNE EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

présenté à la direction pédagogique

du C. E. G. E. P. de Matane.

septembre 1970

OCT 1970
REÇU
DIGEC

TABLE DES MATIERES

I- Introduction

II- Objectifs

III- Moyens

1-) personnes

2-) interactions

3-) procédure

4-) contenu

5-) pressions institutionnelles

IV- Conclusion

INTRODUCTION

Sans vouloir s'étendre inutilement sur l'historique du projet dont il sera question, il conviendrait tout de même de relater brièvement les conditions dans lesquelles il a été élaboré.

Depuis déjà près d'un an, quelques professeurs songent à tenter une "expérience pédagogique" (on verra un peu plus loin de quelle façon la notion d'expérience est envisagée) au niveau collégial. Après plusieurs mois de réflexion et de discussions, une première ébauche du projet est présentée dont le but est davantage de sensibiliser les personnes à une prise de conscience du milieu pédagogique que de proposer des réalisations concrètes.

Le nombre des intéressés s'étant quelque peu accru à la suite de la publication de ce premier rapport, des rencontres plus systématisées s'en suivent qui donnent lieu à la publication d'un second rapport, plus volumineux, mais qui s'en tient encore au niveau d'une idéologie, tout en présentant l'esquisse d'un modèle théorique "d'expérience".

A l'approche de la rentrée de septembre, les professeurs impliqués étant tous connus, le besoin se fait vite sentir pour tous d'approfondir davantage et de concrétiser les théories, concepts et philosophies précédemment élaborées, et surtout, d'en arriver à un consensus de toutes les personnes impliquées, condition essentielle de la réussite. Cette préoccupation donne

donc lieu à une session d'étude au Lac Matane en compagnie d'un professeur invité de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Le texte du présent projet est en quelque sorte un rapport de la session d'étude du Lac Matane.

Mentionnons tout de suite que de tout ce qui a été élaboré auparavant, on fait table rase, sinon des principes de base qui servent de point de départ aux journées d'étude. La raison en est maintenant évidente: un projet de cette nature ne peut être réalisé par ceux-là mêmes qui l'ont conçu. Le texte du présent projet est donc le fruit du consensus général de tous ceux qui ont participé aux journées d'étude du Lac Matane.

Autant les premières phases du projet avaient laissé libre cours à un idéalisme parfois hasardeux, autant les journées du Lac Matane sont-elles régies par un constant souci de répondre au principe de la réalité. Partis de concepts philosophiques, et sans pour autant les oublier, nous sommes maintenant en situation, placés devant des personnes bien identifiées, devant des étudiants qui perdent l'anonymat de ceux qui avaient nourri nos digressions, devant un système d'éducation qui porte ses exigences, enfin, devant des murs de béton à l'épreuve de tout intellectualisme...

Dès lors, la notion d'expérience perd son sens habituel pour prendre l'allure d'une forme nouvelle d'action à entreprendre à très court terme. Il ne s'agit plus d'envisager les façons dont s'y prendra "l'expérimentateur" pour vérifier ses hypothèses, mais plutôt de donner une dimension renouvelée à l'outil pédagogique numéro un, voire à l'acte d'apprendre: les relations humaines. Quelle attitude Claude adoptera-t-il devant ses quinze étudiants lundi matin? Désormais, la réponse n'est plus donnée d'avance. Lundi matin l'attitude de Claude sera l'attitude de Claude - professeur - personne humaine devant des étudiants - personnes humaines, et toutes ces personnes auront entre elles des relations de personnes humaines et non plus seulement des rôles à jouer.

D'aucun pourrait dire que le projet n'a rien de révolutionnaire; ils ont parfaitement raison. D'autres pourront prétendre que généralisé et poussé à sa limite, le projet peut littéralement chambarder le système d'éducation; ils ont aussi parfaitement raison. Tout le monde ayant donc raison et, par conséquent, tout le monde étant d'accord... établissons clairement les règles du jeu.

Comment peut-on prétendre changer un système en s'y conformant au départ? L'illogisme serait-il l'apanage des éducateurs?

Ou alors oublierait-on qu'il s'agit d'éducation et que nous ne sommes aucunement dans l'arène politique et que vouloir faire le rapprochement simpliste entre le projet et: "les Québécois peuvent, s'ils en exploitent toutes les possibilités, s'épanouir au sein...de ce que vous savez!", ne serait en fait que déplacer le problème. Il n'y a tout bêtement que deux façons de changer un système d'éducation: on peut tenter de le faire évoluer de l'intérieur ou de la faire sauter! Nous avons opté pour celle des deux qui nous semblait la moins bête, la première.

Avant même de suggérer qu'on en change des éléments, nous avons pris le parti d'exploiter le système jusqu'à ses limites, dont certaines, croyons-nous, ne pointent pas encore à l'horizon.

Autre fait à noter, et au risque de vouloir rationaliser des espoirs déçus, c'est que pour rendre l'expérience valable dans une optique plus large, elle doit être élaborée dans des conditions qui n'ont rien d'exceptionnelles. Le spectacle de professeurs plus nombreux et plus zélés dans un environnement spécialement conçu peut être à la fois intéressant pour le spectateur et vide de sens à long terme. La réalisation de l'expérience dans les conditions les plus ordinaires possibles, semble être l'unique gage de sa transférabilité ou de sa transposition.

OBJECTIFS

Les différentes commissions d'enquête qui se sont penchées sur l'éducation québécoise ont mis l'accent sur la nécessité d'adapter celle-ci aux besoins nouveaux de notre société. Ces études ont mené à de multiples réformes de notre système d'éducation, de la création d'un ministère de l'éducation à une utilisation plus poussée des techniques audio-visuelles. Mais, au niveau collégial, elles n'ont touché qu'accessoirement le rapport pédagogique, c'est-à-dire la relation qui unit les étudiants au professeur et à l'univers des connaissances. Et pourtant il semble bien que ce soit à ce niveau que la société actuelle pose le plus grand défi au système d'éducation. Voici par exemple la description que fait C. Rogers de cette situation. (Carl Rogers, The Facilitation of Significant Learning, La Jolla, Calif. texte polycopié, s.d.)

"The world of science, of communication, of social relationships, is changing at such a pace that knowledge stored up in the past is not enough. The physicist cannot live by the stored knowledge of his science. His confidence, his basic trust, is in the process by which new knowledge is to be acquired. In like fashion, if we are to be able to meet the challenge of a more and more rapidly changing world - if we are to survive - we must be able to live in a process manner. We, like the physicist, will have to put our trust in the process by which new problems are met, not in the answers to problems provided by the past."

Ces transformations rapides ne sont pas que le fait des sciences et des techniques, mais caractérisent également l'univers social et culturel dans lequel nous vivons. Ainsi, dans le monde de l'éducation collégiale, la démocratisation a fait accéder à des études supérieures une population socialement hétérogène caractérisée par une très grande diversité d'aspirations et d'antécédents. Ainsi les données de base autour desquelles s'organise le rapport pédagogique se sont profondément modifiées. C'est à partir de cette situation qu'ont été définis les objectifs du projet. Si les étudiants doivent se préparer à un monde où ils auront, tant sur le plan intellectuel que social, à faire face à des problèmes inédits, la relation pédagogique devrait avoir comme objectif général d'aider l'étudiant à devenir autonome intellectuellement et socialement. Pratiquement, cela signifie que le rapport pédagogique devrait recréer autant que possible les conditions qui sont celles de la recherche et du travail propres à notre société tant en tenant compte, évidemment, du fait que les étudiants ne sont pas encore des chercheurs ni des travailleurs.

Au chapitre des activités intellectuelles, l'autonomie signifie que l'étudiant n'approche pas une discipline quelconque comme un univers fermé, isolé des autres disciplines et définitivement achevé.

L'autonomie implique également qu'en face d'un problème, l'étudiant ne recherche pas la réponse idéale qui le plus souvent n'existe pas mais qu'il sache dégager plusieurs approches ou solutions possibles et qu'il soit capable de les critiquer lui-même en fonction des objectifs qu'il poursuit. L'autonomie apparaît ainsi comme une certaine attitude face à l'univers de la connaissance et du travail intellectuel. Cette attitude affecte également les relations qui lient les étudiants au professeur. L'étudiant devient autonome dans la mesure où l'enseignant ne lui apparaît plus comme un "guru" un dispensateur de la vérité, la mesure suprême du vrai et du faux mais comme le détenteur d'une certaine information, l'interlocuteur auquel on fait appel pour clarifier et préciser une démarche personnelle. Ainsi l'autonomie se définit également comme une attitude face à l'enseignant.

Sur le plan social, il est notoire que l'époque du chercheur isolé, de l'artisan qui demeure chez lui est révolu. Autant sur le marché du travail que dans leur vie politique et sociale, les étudiants d'aujourd'hui seront appelés à définir et à expliciter leurs objectifs personnels et à les confronter à ceux d'autrui. L'autonomie suppose alors que les personnes soient capables de se définir elles-mêmes, de se situer par rapport aux autres, de confronter leurs projets personnels avec ceux de leurs

interlocuteurs pour que se dégage une entreprise commune qui satisfasse chacun. L'autonomie en ce sens est une façon de se situer dans une collectivité et d'y participer.

Si nous plaçons au centre de nos préoccupations l'autonomie, ce n'est pas seulement qu'elle nous apparaisse valable en soi, mais surtout elle nous semble une exigence fondamentale de la vie d'aujourd'hui.

MOYENS

Les objectifs définis, il reste à définir les moyens qui nous permettraient de les atteindre. Ces moyens ont été regroupés sous cinq rubriques.

1 - les personnes

2 - les interactions entre les personnes

3 - les procédures

4 - le contenu

5 - les pressions institutionnelles

Ces différents moyens ne se situent pas nécessairement au même niveau ne serait-ce que parce que certains d'eux font appel à des données imprécises, comme c'est le cas des personnalités individuelles. C'est pourquoi on retrouve dans les moyens certaines "façons de faire" concrètes et, à côté, des dispositions d'ordre assez général qui portent sur des item qui ne peuvent prendre forme qu'en cours de route.

1- Les personnes

Les personnes constituent le support premier de la relation pédagogique. Chacun y apporte ses caractéristiques personnelles, ses goûts, ses aptitudes, ses antécédents et ses aversions. Ces différents éléments peuvent tantôt soutenir, tantôt contrecarrer l'entreprise pédagogique. S'il ne peut être question de postuler au point de départ les dispositions idéales des interlocuteurs, on peut néanmoins esquisser des éléments de climat qui favoriseraient la relation pédagogique et la rendraient significative pour les personnes en cause.

Il nous semble que cette relation pédagogique serait d'autant plus significative que les personnes pourraient y être davantage elles mêmes et ceci tant sur le plan des idées et des convictions que sur le plan des relations avec autrui (l'enseignant et les autres étudiants). Ainsi, au niveau académique, la grande diversité d'origine et d'orientation de la clientèle étudiante pourrait s'avérer un atout précieux dans l'expérience éducationnelle si chaque personne ressentait le désir et la possibilité d'exprimer ses vues personnelles, ses objectifs, ses intérêts sans crainte de se heurter sans cesse à des obstacles extérieurs. Faute d'avoir l'occasion de s'exprimer, les différents agents (y compris le professeur), risquent de développer deux univers de pensée, l'un personnel et privé réservé à la vie extra-académique, l'autre public et

officiel destiné exclusivement à satisfaire les exigences scolaires. C'est à notre avis une situation tragique que celle d'une personne qui ne participe à l'école que rituellement et qui situe l'essentiel à côté ou au-delà d'elle.

Le même risque de ritualisation existe au niveau des relations interpersonnelles. Dans un milieu où les étudiants n'existent les uns pour les autres qu'en dehors des salles de cours, où le professeur n'apparaît pas comme une personnalité mais comme l'incarnation d'un système, il y a de fortes chances que le collège n'apparaisse que comme un cadre artificiel d'où rien d'autre ne peut être tiré qu'un diplôme ou un salaire.

Nous croyons, pour notre part, que les participants à la relation pédagogique se présentent avec une très grande diversité d'objectifs. Certains peuvent y venir pour satisfaire à des exigences du marché du travail ou de l'université, d'autres dans l'espoir de s'initier à telle ou telle discipline intellectuelle, d'autres enfin pour acquérir une meilleure compréhension du monde dans lequel ils vivent. Par ailleurs, le système d'éducation et par conséquent la relation pédagogique sont eux-mêmes orientés à certaines fins telles la préparation d'une main-

d'oeuvre qualifiée, la transmission d'un héritage culturel, la formation de citoyens responsables, etc. Il ne nous semble pas que les différents objectifs des individus et ceux du système d'éducation soient nécessairement incompatibles. Nous ne croyons pas davantage qu'ils puissent être considérés initialement identiques. L'efficacité du rapport pédagogique dépend largement de la capacité des différents agents de fondre ensemble ces différents projets dans une entreprise commune. Mais cette mise en commun ne devient possible qu'à partir du moment où chacun se sent capable d'être lui-même et de mettre sur la table commune ses idées et ses projets personnels plutôt que les idées et les projets qui semblent imposés par la situation. Ainsi, la libre expression des personnes apparaît comme le premier moyen susceptible d'aider l'étudiant à devenir autonome. Comme le dit C. Rogers: " Si l'individu peut vivre son expérience, tout particulièrement les expériences qui se rapportent au "moi", s'il peut prendre pleinement conscience de ses sentiments, pensées et désirs sans devoir recourir à des manoeuvres défensives, il y aura correspondance entre son expérience réelle, vécue et ses perceptions. Les expériences négatives, d'hostilité, d'infériorité, de peur, seront représentées dans sa conscience aussi aisément et fidèlement que les expériences positives de sécurité, de succès, d'affection. S'il y a correspondance

étroite entre l'expérience et la perception, il s'en suivra que le comportement sera adéquatement guidé, car c'est la perception, surtout la perception du "moi" qui détermine la direction du comportement."

2- Les interactions

Les personnes ne sont qu'un point de départ de la relation pédagogique. Celle-ci tisse par ailleurs entre les participants tout un réseau de relations qui l'affectent tout autant sinon plus que les différentes dispositions personnelles. Ces relations peuvent se situer à deux niveaux: des relations interpersonnelles et des rapports de groupe qui font de l'ensemble des personnes non une somme d'individualités ou de dyades, mais une collectivité. Tout comme les diverses personnalités, ces relations peuvent servir tantôt de frein, tantôt de point d'appui à un apprentissage significatif. Elles peuvent s'orienter dans le sens d'une plus grande autonomie ou d'une plus forte dépendance des participants par rapport à l'ensemble. Pour cette raison, nous croyons qu'on ne peut laisser au hasard le soin d'aménager les interactions au sein de la relation pédagogique mais qu'il faut au contraire, essayer autant que possible de créer des conditions telles que les interactions deviennent un moyen efficace dans l'acquisition d'une plus grande autonomie.

Les interactions devraient être aménagées de façon à favoriser la libre expression des personnes engagées dans la relation pédagogique. Selon Rogers, ceci est favorisé lorsque les quatre conditions suivantes sont réalisées.

1 - Que l'étudiant soit placé en contact avec les problèmes. Il s'agit de faciliter pour l'étudiant une expérience directe des problèmes, en lui donnant accès autant que possible aux matériaux bruts de l'expérience, et en évitant, si faire se peut, les reconstitutions ou interprétations de celles-ci.

2 - Que l'enseignant soit authentique (congruent). Roger insiste sur le fait que l'efficacité de l'enseignant dépendra du sentiment qu'auront les étudiants, que l'enseignant est une personne réelle en face d'eux, que ses techniques pédagogiques expriment son attitude réelle envers eux et non une prise de position abstraite, une bienveillance forcée.

3 - Que l'enseignant accepte et comprenne (au sens de comprendre empathiquement) les manifestations des étudiants et leur témoigne sa compréhension.

4 - Que l'enseignant mette à la disposition des étudiants les ressources dont il dispose au sujet de la question étudiée. (cf. M. Pagès, L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, pp. 109-110)

On voit que dans ces conditions les interactions significatives dans la relation pédagogique ne se limitent pas aux activités et aux initiatives que prend l'enseignant face à une classe. L'entreprise pédagogique est le fait

d'un groupe dont l'enseignant n'est qu'un membre disposant de certaines ressources qu'il met à la disposition de l'ensemble. Il ne s'agit pas de remettre en cause la prééminence académique de l'enseignement mais de créer des conditions qui favorisent une meilleure utilisation de celle-ci. Dans une telle situation, les interactions entre les étudiants eux-mêmes prennent une importance primordiale puisqu'il leur faut à partir de leurs intérêts et de leurs objectifs personnels, dégager des stratégies communes face aux ressources qui sont mises à leur disposition. Cette façon de procéder bien qu'elle puisse être une source d'insécurité, et peut-être précisément pour cette raison, nous semble particulièrement propice à l'acquisition de l'autonomie. En effet, dès lors le succès ou l'insuccès de la relation pédagogique n'est plus la responsabilité exclusive de l'enseignant mais celle du groupe tout entier et de chacun de ses membres.

C'est en effet collectivement, avec l'aide d'un animateur membre du personnel enseignant, que les étudiants par groupes d'environ quinze, seront appelés à expliciter les objectifs qu'ils poursuivent et à définir des stratégies qui leur permettront d'utiliser les ressources du milieu collégial pour atteindre ces objectifs. Le rôle de l'animateur sera d'aider les étudiants à définir leurs objectifs, à les confronter et à dégager des stratégies communes. Nous croyons que ces rencontres

seront d'autant plus fructueuses qu'elles seront régulières et que l'animateur sera moins directif. En effet, l'animateur n'a pas à surveiller et à diriger le groupe, il n'a pas à décider de la validité des objectifs personnels des étudiants ni de leurs stratégies communes. Il devrait normalement limiter sa tâche au bon fonctionnement du groupe quitte à laisser à celui-ci l'initiative des contenus de discussions.

Cependant il est clair qu'un animateur ne peut pas aider les étudiants à définir au niveau de chaque discipline leurs objectifs particuliers. Son travail porte plutôt sur les objectifs généraux, sur la vie du groupe, sur son bon fonctionnement, sur sa cohésion. La responsabilité d'initier les étudiants à la philosophie ou à l'économie revient à un professeur spécialiste de ces matières. Nous appelons "experts" ces spécialistes qui disposent d'une formation et de connaissances qui sont mises à la disposition des étudiants. Leur rôle sera de rencontrer les étudiants pour leur permettre de confronter leurs objectifs (personnels ou communs) avec les possibilités de chaque discipline. Ils auront ensuite à mettre au point un programme d'activités qui tiennent compte à la fois des objectifs des étudiants et des exigences de l'enseignement collégial. Dans la réalisation de ce programme, le rôle de l'expert consistera à répondre aux démarches des étudiants suivant les principes de

la non-directivité. Ainsi, il pourra tantôt donner un cours, diriger des séminaires, superviser des recherches, etc.

Dans la mesure où cette façon de procéder fait davantage appel à l'initiative des étudiants, à leurs ressources personnelles, dans la mesure également où elle fait du groupe le support principal de la relation pédagogique, elle nous semble particulièrement propice au développement de l'autonomie. Par ailleurs, si on considère que bon nombre de problèmes dans l'enseignement tiennent au fait que les professeurs, ignorant les caractéristiques propres à leurs étudiants, sont portés à s'adresser à un étudiant idéal, cette approche qui met l'accent dès le point de départ sur la libre expression de chacun, devrait permettre de donner une formation mieux adaptée et, par là, plus significative.

3 - Les procédures

Comme on l'a vu précédemment, l'objectif premier de ceux qui ont conçu ce projet est "d'aider l'étudiant à devenir autonome". Il s'agit, somme toutes, de réaliser des conditions telles que l'étudiant soit constamment mis en face de choix ou d'options relativement à ses propres objectifs, ces choix ne pouvant être orientés par nul autre que lui-même. C'est à dessein que nous n'avons jamais employé l'expression: "rendre l'étudiant autonome", expression qui serait d'ailleurs profondément contradictoire.

Dans de telles conditions, le principe régissant toutes procédures, c'est que celles-ci ne doivent être retenues qu'à la seule condition essentielle qu'elles contribuent à faciliter la réalisation de l'objectif premier. Chacune des procédures doit donc, avant d'être retenue, passer le test suivant:"est-ce susceptible d'aider l'étudiant à devenir autonome?" Non seulement les professeurs doivent-ils pouvoir répondre affirmativement à cette question, encore faut-il que cette affirmation soit perçue comme telle par les étudiants, sinon, la procédure est rejetée. Dans le cas où une procédure qui serait rejetée est maintenue par une exigence du système, elle est alors considérée comme un obstacle, ou plus justement une contrainte en regard de la réalisation de l'objectif. (voir à ce sujet la partie traitant des pressions institutionnelles).

De ceci on peut déjà tirer une première conclusion, à savoir, que la réalisation de l'objectif, ou plus simplement du projet, est possible:

- primo: dans la mesure où le processeur est non directif;
- secundo: dans la mesure où le programme n'est pas trop contraignant;
- tertio: dans la mesure où les procédures, contraignantes ou pas, reçoivent le consensus général.

Procédure 1 - Choix des objectifs.

a) principe

Il serait superflu d'argumenter longtemps sur le fait que pour acquérir une certaine autonomie, les personnes doivent trouver un sens à leur action qui ne devient significative qu'à la condition qu'elle naisse d'un besoin réel et tende vers la satisfaction de ce besoin: l'objectif. L'autonomie et la dépendance n'ont jamais fait bon ménage. Aussi noble et désirable que soit l'objectif de l'autonomie, il ne suffirait à lui seul, dans la réalité de tous les jours, à alimenter et à motiver le travail parfois ardu auquel on doit se soumettre. Des intérêts plus immédiats remplissent souvent cette fonction avec plus d'efficacité. Ainsi pouvons-nous distinguer différents ordres d'objectifs. Subordonné à l'objectif premier, il y a l'objectif propre à chacun des cours, à celui-ci, est subordonné l'objectif de chacun des travaux. L'animateur

rappelant souvent aux étudiants les objectifs qu'ils se sont ainsi fixés, les étudiants sont en mesure d'évaluer la cohérence de leur travail.

b) modalités

Pour chacun des cours, les objectifs individuels ou de groupe sont choisis aussi judicieusement que possible, et dans les conditions décrites précédemment au chapitre des interactions, en présence des étudiants, de l'animateur et du professeur-expert. Il n'est évidemment pas exclu que le professeur lui-même ait ses propres objectifs, au même titre que tous les autres. Pour chacun des travaux qu'entreprennent les étudiants, les professeurs veillent à ce qu'au départ chacun formule clairement son objectif.

Procédure 2 - Choix des moyens.

a) principe

Comme toute question bien formulée porte en elle-même certains éléments de la réponse, un objectif bien déterminé implique déjà une certaine façon de faire pour y parvenir. Partant d'un objectif défini, il est normalement possible d'en déduire un certain nombre de moyens plus susceptibles que d'autres de réaliser l'objectif. Ici encore, bien informé et mis en face de son objectif, c'est l'étudiant qui a le libre choix

des moyens. Et si l'étudiant faisait erreur dans le choix des moyens en regard de son objectif? On peut répondre à cela qu'autant que la réussite, l'erreur est un instrument pédagogique valable et d'une façon plus particulière dans le cas présent. (voir à ce sujet: la procédure 3, traitant de l'évaluation).

b) modalités

L'objectif étant clairement posé, l'étudiant ou le groupe choisit le ou les moyens qu'il désire utiliser pour y arriver. Le choix se fait normalement en présence du professeur-informateur, qui veille à ce que l'objectif soit constamment présent à l'esprit des étudiants. Le professeur pour aider les étudiants, peut, avec eux, dresser un éventail des moyens. En voici une liste non exhaustive:

1- travail de recherche en bibliothèque

2- rédaction d'un mémoire en groupe

3- séminaire

4- exposés magistraux (par le professeur ou par des étudiants)

5- dépouillement de la littérature pertinente au sujet

6- visionnement de films, d'émissions de T.V., etc.

7- stages pratiques

8- travail sur le terrain (enquêtes, sondages d'opinion, etc.)

9- production de documents audio-visuels (montages, films, T.V.)

10- organisation de formes, de discussions

11- expériences en laboratoire

12- action sur le milieu (convocations de réunions d'informations, publication d'articles de journaux, etc...)

13- recherche expérimentale

14- conférences (invités)

15- autres.

Il est à noter qu'outre ces moyens, la plupart des disciplines ont des moyens qui leur sont propres.

Procédure 3 - Evaluation

a) principe

L'évaluation porte sur la mesure, objective ou subjective, du chemin parcouru en direction des objectifs. L'évaluation périodique est jugée non seulement valable, mais essentielle et ce, pour tous les types d'objectifs visés (objectif général, objectif d'un cours, objectif d'un travail). Selon le type d'objectif ou selon les éléments qui le composent, c'est tantôt l'étudiant, tantôt l'expert, tantôt l'animateur qui apportera des éléments d'évaluation. Ainsi, c'est l'animateur qui semble le mieux placé pour évaluer l'évolution de la participation d'un étudiant au sein du

groupe, c'est l'étudiant qui peut le mieux évaluer son degré de satisfaction face à son travail, c'est enfin l'expert qui peut le mieux utiliser des instruments de mesure des connaissances acquises.

Le point capital de l'évaluation, c'est qu'en aucun temps l'étudiant ne doive se sentir jugé, sentir qu'un autre que lui a des droits sur lui, car alors cet instrument essentiel qu'est l'évaluation cesse d'être un apport positif dans le développement de l'étudiant pour se substituer à l'objectif poursuivi et ainsi tronquer le processus éducatif. Le seul objectif acceptable c'est celui que s'est lui-même fixé l'étudiant en toute connaissance de cause (connaissance de soi, de ses besoins, de ses intérêts, des contraintes du système, des programmes, etc...)

Dès lors tout élément d'évaluation, y compris la notation, vient constituer l'ensemble des informations qui aideront l'étudiant à se connaître d'une façon réaliste, à orienter, à corriger ou à réorienter sa démarche. Car il est observé que l'individu qui ne se sent aucunement jugé d'autrui, mais au contraire se sent accepté dans tout ce qu'il est, peut le mieux, sans gêne et sans faux orgueil, revenir sur lui-même et, au besoin, corriger une fausse orientation. C'est là le seule façon qu'à la pédagogie de se servir de l'erreur qui, autrement devient irrécupérable.

Dans le cadre d'une telle conception de la pédagogie, les activités d'évaluation doivent être fréquentes. Idéalement, les objectifs d'un cours ayant été posés, les moyens choisis, le contenu déterminé, on devrait pouvoir, en fin de session, évaluer, comme on le mentionnait précédemment, le degré avec lequel l'objectif a été atteint. Or dans la réalité la question se complique; personne n'a l'expérience d'une situation pédagogique comme celle-ci, les gens se connaissent très mal eux-mêmes, jamais on a demandé à des étudiants de formuler leurs propres objectifs, il serait donc pour le moins étonnant qu'ils réussissent, du premier coup, à les formuler correctement. C'est-à-dire qu'au début, pressés par une angoisse séculaire, certains étudiants se fixent des objectifs prématurés qui en fait ne sont que prétextes à des activités sécurisantes. L'évaluation périodique a donc également comme mission d'aider à la prise de conscience régulière pouvant éventuellement amener un réajustement d'objectifs déterminés avec trop de hâte.

Parmi l'un des moyens de diagnostiquer ces faux objectifs, il en est un de première évidence: le rapport entre le choix de l'objectif et le choix des moyens. L'objectif une fois fixé, vient logiquement l'étape du choix des moyens pour y arriver. Or dans tel ou tel cas, il peut sembler tout à fait évident au professeur qu'il y a incongruité entre

l'objectif et les moyens choisis. La non directivité du professeur dans ce cas ne risque-t-elle pas de faire perdre un temps précieux à l'étudiant? Ne vaudrait-il pas mieux pour lui de souligner à l'étudiant que le moyen sélectionné n'est pas approprié eu égard à la nature de l'objectif? Et si c'était l'objectif (peut-être prématurément choisi) qui devait être mis en cause! C'est peut-être parfois à perdre du temps qu'on en gagne! Et pour aller plus loin, la capacité d'un individu à poser pour lui-même ses propres objectifs, n'est-ce pas là le fait d'une personne autonome? On demande en fait à l'étudiant d'utiliser dès le départ des instruments dont on sait fort bien qu'il ne les possédera réellement qu'au terme de son cheminement. C'est ainsi que le menuisier d'aujourd'hui a commencé à taper du marteau à l'âge de deux ans...

b) modalités

Comme il en a déjà été fait mention, l'évaluation est périodique et fréquente. Elle porte sur toutes les dimensions, opérationalisables ou non, de la vie de l'étudiant en tant qu'étudiant. L'évaluation est faite tantôt par l'étudiant, tantôt par l'animateur, tantôt par l'expert, tantôt conjointement, enfin elle est faite individuellement ou en groupe.

Quant à la notation proprement dite qui porte généralement sur l'acquisition de connaissances ou de mécanismes mentaux tels: la

transposition, l'interprétation et l'extrapolation, il apparaît que c'est à l'intérieur d'une grille de spécificité, dont nous donnons un exemple, qu'on peut fournir le plus de renseignements pertinents. En voici un exemple que l'on peut modifier selon les besoins:

Nom de l'étudiant .....Concentration.....

Matière ....

Titre date no									totaux			
Barême de base												
Critères d'évaluation										Pondération du travail	Totaux pondérés	Grand total Note sur 100

Procédure 4 - Horaire.

a) principe

Comme c'est le cas pour toutes les autres procédures, l'horaire est jugé utile dans la mesure où on le considère comme un instrument favorisant la réalisation des objectifs. Un horaire contraignant risquerait de devenir un obstacle sérieux à la démarche pédagogique. Par contre, une fois les objectifs fixés, un travail sérieux implique une certaine rigueur, ce que les étudiants savent d'ailleurs par expérience. D'autre part, entre également en jeu une question de disponibilités des personnes en cause. Certains étudiants doivent suivre des cours hors les cadres du projet: les professeurs ont également d'autres tâches à remplir. Mentionnons enfin que le type d'horaire est également fonction des moyens choisis par les étudiants.

b) modalités

Dans ces conditions, il apparaît qu'un horaire creux, ou vide, semble la solution la plus réaliste. Sans priver l'étudiant de cet instrument de procédure, l'horaire creux n'entraîne qu'un minimum de contraintes. Il s'agit, en fait, d'un horaire des disponibilités (des étudiants et des professeurs), qui peut être rempli au fur et à mesure et pour des périodes plus ou moins longues, en fonction des besoins des étudiants et des moyens choisis. Il est davantage un calendrier des activités, respectant les disponibilités de

chacun, et faisant appel à la présence du professeur, celle-ci pouvant prendre diverses formes selon le type d'activité qui y est inscrit.

4- Le contenu

a) principe de la liberté académique

Deux composants viennent constituer la matière du contenu. On retrouve d'une part les exigences du programme et d'autre part ce que l'étudiant vient y ajouter en vertu du principe de la liberté académique. Il est évident que le minimum imposé par le programme peut varier considérablement d'une discipline à une autre. Ainsi dans un cours de mathématiques portant sur l'analyse vectorielle, le programme prend inévitablement la part du lion. Par contre, dans un cours de philosophie portant sur " L'homme et son milieu", l'étudiant peut beaucoup plus facilement ajuster le contenu à ses intérêts et objectifs. Il apparaît donc important que dès le début de la session le professeur, en vertu du programme de la D.I.G.E.C. et des seuils d'accueil universitaires, détermine clairement les éléments essentiels du contenu. Ensuite, dans la mesure où le programme permet un jeu, de droit, l'étudiant autant que le professeur a la liberté de jouer!

b) principe de l'utilisation créatrice du programme

D'après le schème de contenu esquissé précédemment

d'aucun pourrait craindre que la tentation soit forte de "bâcler" le minimum imposé par le programme, pour passer aux choses "intéressantes".. Il est évident qu'un programme, quel qu'il soit, porte en lui-même des objectifs implicites qui, très souvent ne sont pas ceux que se sont fixés les étudiants. Pour autant que ces objectifs soient différents, il ne sont pas pour autant nécessairement irréconciliables. Un exemple simpliste nous aidera peut-être à percevoir la complexité de la question. "L'objectif de l'étudiant c'est d'aller à un "pop festival" aux Etats-Unis; le programme du cours, c'est d'apprendre à conduire une automobile". L'étudiant peut donc utiliser le programme pour le faire servir à ses fins et apprendre à conduire une automobile pour aller à son "pop festival".

On tente ainsi de préparer des conditions telles que l'étudiant, pour n'être pas brimé ou étouffé par des contraintes extérieures, apprenne à faire usage d'imagination et de créativité, apprenne à demeurer lui-même dans les conditions les plus anonymes. Qu'on se rende bien compte, toutefois, qu'il ne s'agit aucunement d'un subterfuge pour faire avaler n'importe quoi aux étudiants: si le sens de la réalité et de la raison a sa place, la contestation a également la sienne!

c) principe de l'apprentissage significatif

L'apprentissage significatif, c'est à la fois l'aboutissement et la raison d'être du projet. C. Rogers "Le développement de la personne", p. 201, Dunod, Paris, 1967. Apprentissage significatif: "C'est un apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu, dans la série des actions qu'il choisit pour le futur, dans ses attitudes et dans sa personnalité, par une connaissance pénétrante ne se limitant pas à une simple accumulation de savoirs mais qui s'infiltre dans chaque part de son existence."

On peut dire qu'il y a un apprentissage significatif lorsque l'étudiant apprend la réponse à une question ou apprend à résoudre un problème, que ce soit en terme de connaissances acquises ou en terme d'acquisition de mécanismes mentaux. Le point névralgique, c'est que non seulement la question ou le problème doivent-ils être posés, mais faut-il encore qu'ils soient réels. Si on le lui impose, l'étudiant peut bien apprendre la réponse à une question qu'il ne se pose même pas, mais on sait très bien que, l'examen passé, il aura tôt fait de l'oublier, et tout le monde aura perdu son temps! Tout apprentissage n'est réellement significatif que lorsque le travail de solution tend à élucider la réponse à une question que l'étudiant se pose réellement, à lui-même.

Le bagage de connaissances ainsi manipulées risque peut-être d'être plus restreint, mais c'est le prix qu'il faut payer pour que l'apprentissage soit réel et durable.

d) les sources d'information

Il devient évident que dans les cadres d'une telle pédagogie où l'étudiant est le principal artisan de son cheminement, les sources d'informations doivent devenir de plus en plus nombreuses, variées et accessibles et qu'on doit tendre, le plus rapidement possible vers la formule du "library college". Dans un tel système, le professeur-expert est perçu comme l'une des sources d'information disponibles, à la seule différence qu'il est l'unique source intelligente d'information. On peut donc attendre de lui qu'il dispense une information pertinente, c'est-à-dire celle que nécessite le processus de l'apprentissage significatif. On mange lorsqu'on a faim! Personne ne s'en offusque. Pourquoi le cuisinier nous courrerait-il après pour nous gaver de son pâté?...

5- Les pressions institutionnelles

Les objections qui surgissent inévitablement lorsqu'est remise en question de la relation pédagogique réfèrent le plus souvent aux pressions et aux contraintes institutionnelles. Les étudiants et les professeurs ne sont-ils pas soumis à un ensemble de directives et d'exigences qui rendent illusoire toute tentative de remettre en question leur milieu de travail? Les étudiants ont à faire face à des exigences précises des universités et du milieu du travail, les professeurs sont soumis à un ensemble de directives tant de la part de la D.I.G.E.C. que de la part des autorités locales. D'autres pressions pour être moins formelles n'en sont pas pour autant moins réelles: ainsi les attitudes des corps enseignants, les réactions des parents, etc.

Nous croyons pour notre part que ces pressions ne sont pas nécessairement des entraves à un projet comme le nôtre mais qu'elles peuvent même en être considérées comme un élément essentiel. Si la relation pédagogique doit se situer dans un cadre elle ne diffère en rien de n'importe quelle activité humaine. L'expérience de l'aménagement de la liberté à l'intérieur de certaines contraintes est un apprentissage essentiel à la vie sociale et à la vie intellectuelle. Si la relation pédagogique pouvait se dérouler en l'absence de toute contrainte, elle perdrait sa valeur formatrice. On peut

bien sûr être en accord ou non avec telle ou telle exigence concrète mais exiger qu'une expérience se déroule à l'extérieur de tout cadre serait contraire à notre principe de base que la relation pédagogique soit un apprentissage significatif.

Une fois admis au point de départ que le projet se déroule à l'intérieur d'un cadre comportant des exigences, des pressions qui deviennent partie intégrante de l'expérience pédagogique, il reste à définir comment ces différents éléments peuvent servir à faire acquérir une plus grande autonomie à l'étudiant. Les chapitres précédents ont bien montré, du moins l'espérons nous, que nous croyons possible de définir un certain nombre de choix à l'intérieur même des différentes exigences qui sont faites aux enseignants et aux étudiants, v.g. le contenu, l'évaluation, la méthodologie. Mais l'essentiel nous semble surtout se situer au niveau des attitudes. Peut-on dire par exemple qu'une personne est libre en face des examens lorsqu'elle s'organise pour n'avoir pas à les passer? Nous croyons plutôt qu'elle est libre lorsqu'elle ne fuit ni ne capitule devant les pressions mais s'élève en quelque sorte au dessus d'elles. Ceci se produit lorsque la personne tout en se soumettant aux pressions, accepte les frustrations, l'angoisse qui les accompagnent: en un mot, reste elle-même plutôt que de s'y soumettre ritualiement. Les pressions

apparaissent alors non comme des obligations imposées de l'extérieur mais comme des éléments d'une situation à partir de laquelle le groupe et l'individu doivent définir leurs conduites.

Dans la mesure où les étudiants en collaboration avec l'animateur et les experts en arriveront à une telle attitude face aux pressions, il y a là nous semble-t-il, un important facteur de développement de l'autonomie.

CONCLUSION

Le projet tel qu'il est élaboré dans les pages qui précèdent réfère davantage à des positions et à des attitudes générales qu'à des procédés précis. Outre que cela est jusqu'à un certain point inévitable dans une entreprise qui fait appel à l'initiative et aux ressources propres, aux personnes qui y sont engagées, il reste que la relation pédagogique est d'abord un type de rapport humain dont le déroulement ne peut être que difficilement codifié.

Néanmoins, une telle situation, malgré la souplesse qu'elle procure, risque d'engendrer l'improvisation et le laisser-aller. Pour obvier à ces difficultés, des mesures ont été prises à deux niveaux. En premier lieu, des rencontres hebdomadaires ont été prévues pour les membres du corps enseignant. Ces rencontres permettront de faire régulièrement le point sur les différents aspects du projet: climat des groupes, assiduité, respect des exigences de la D.I.G.E.C., etc. Tous les renseignements et les observations concernant ces différents item seront notés et versés à un fichier central. Parallèlement, un projet de recherches expérimentales sera élaboré qui permettra de contrôler rigoureusement un certain nombre de variables qui apparaissent cruciales telles les attitudes des participants et leurs changements au cours du déroulement du projet, le degré de rétention du contenu dans un tel contexte, le degré d'autonomie

intellectuelle et sociale, etc. L'étude minutieuse des groupes et des participants dans le temps et par rapport à des témoins permettra sans doute de faire de notre entreprise autre chose qu'une aventure d'occasion.

Ce rapport a été préparé par ceux qui ont participé à la session d'étude du Lac Matane, les 3, 4, 5 septembre 1970.

FRENETTE, Roger	professeur-animateur
LEPAGE, Claude	professeur-animateur
RHEAUME, Martin	professeur-animateur
ROUZIER, Gilbert	professeur-animateur
DROLET, René	professeur-expert
OTIS, Claude	professeur-expert
DALCEGGIO, Pierre	conseiller
DUFRESNE, Luc	conseiller
ST-ONGE, Alcide	conseiller